

На правах рукописи

ИВАНОВА Елена Александровна

**ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОГО НАВЫКА
У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(филология; уровень профессионального образования)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург – 2012

Работа выполнена в ГБОУ ВПО
«Сургутский государственный университет ХМАО-Югры»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Сергеева Наталья Николаевна

Официальные оппоненты:

Ведерникова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова», проректор по научной и инновационной деятельности, профессор кафедры педагогики

Скопова Людмила Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», заведующий кафедрой иностранных языков

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Защита состоится 26 октября 2012 г. в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.283.05 на базе ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 316.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале информационно-интеллектуального центра научной библиотеки ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Автореферат разослан ____ сентября 2012 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Матвеева Лада Викторовна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Одной из задач современного вуза является подготовка специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности и разностороннего личностного развития. Современное состояние науки и практики, вхождение России в Болонский процесс, переход российских вузов на двухуровневую систему образования требует дальнейшей разработки аспектов, связанных со стратегией совершенствования профессиональных компетенций. Профессиональная компетентность выпускника языкового факультета предполагает владение базовыми аспектами языка. Наряду с лексическим и грамматическим аспектами, фонетический аспект должен рассматриваться как коммуникативный. Фонетика, как звуковая сторона речи (не только собственно звуки, но и их отражение в речевом потоке), должна усваиваться только с целью коммуникации и, соответственно, в актах коммуникации, поэтому, по утверждению А.А. Реформацкого, изучение звуковой стороны языка является неотъемлемой частью языковедения. Сказанное свидетельствует о том, что овладение звуковой стороной языка является решающим в формировании речевой способности в изучаемом языке.

Формирование слухопроизводительного навыка является неотъемлемой частью формирования общей профессиональной компетенции студента-лингвиста. Социальный заказ в системе лингвистического образования сегодня нацелен на формирование вторичной языковой личности – гибкого, адаптивного профессионала, способного эффективно участвовать в диалоге культур, мобилизующего свои языковые знания, умения и навыки в любой речевой ситуации, опираясь на все аспекты языка.

Большое значение для настоящего исследования имеют классические методические работы, обобщающие накопленный опыт по обучению английской фонетике, в частности английскому произношению (В.Д. Аракин 1957; С.И. Бернштейн 1996; В.П. Беспалько 1989; В.В. Бужинский 2004; Л.В. Величкова 1989; Г.М. Вишневская 1985; Н.И. Жинкин 1998; Л.Р. Зиндер 2008; Б.А. Лapidус 1970; Н.А. Любимова 1984; А. Мартине 1999; Е.И. Пассов 1989; М.А. Соколова 2010; А.Л. Трахтеров 1976; С.К. Фоломкина 2005; Т.И. Шевченко 2009; Л.В. Щерба 2008; M. Celce-Murcia 1996; P. De Lacy 2007; G. Kelly 2001; P. Roach 2009 и др.).

Следует отметить, что педагоги, методисты и психологи неоднократно обращались к проблемам преодоления трудностей усвоения звуковой и просодической сторон иноязычной речи, лингвистических ошибок и их исправления, звуковой и просодической интерференции, правил чтения, правописания, мотивации, организации самостоятельной работы (О.В. Веселова, О.П. Голяндина, Н.И. Дракина, Р.Д. Ивицкая, Н.И. Кондакова, Н.Г. Крылова, А.А. Леонтьев, И.А. Лукницкий, Н.А. Любимова, С.В. Малышко, И.И. Меркулова, Т.В. Минакова, Н.Н. Рогозная, Г.И. Тунгусова, Т.В. Фёдорова, С.Г. Филатов, Н.Б. Цыбуля, Б.М. Чойбонова). Научная и практическая ценность этих исследований заключается, прежде всего, в совершенствовании

методов обучения произносительной стороне речи, которые послужили основой для настоящего исследования.

Однако, как показывает практика, освоение иноязычного произношения все еще продолжает оставаться одной из самых проблематичных сфер в области изучения иностранных языков, в том числе английского, а слухопроизносительный навык формируется недостаточно эффективно. Необходима постановка новых требований к курсу практической фонетики иностранного языка и методике его преподавания, которые будут учитывать типовые трудности в освоении иноязычного произношения; индивидуальные психофизиологические особенности каждого студента; результаты проведенных исследований, свидетельствующие о недостаточном уровне слухопроизносительного навыка.

На основании вышеизложенного можно выделить следующие **противоречия**:

- между современными требованиями, предъявляемыми к подготовке высокопрофессиональных специалистов в области практической фонетики английского языка, и недостаточным уровнем сформированности слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов, обучающихся английскому языку;

- между теоретической разработанностью проблем обучения английскому произношению и недостаточной разработанностью теоретических подходов к процессу формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов;

- между разработанностью методов обучения произносительной стороне иноязычной речи и неразработанностью методики формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку с учетом трудностей, препятствующих становлению прагматического уровня языковой личности.

На основании данных противоречий сформулирована **проблема** исследования, суть которой состоит в поиске эффективных методических путей формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и практической разработке методики формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку.

Объектом исследования является процесс обучения студентов-лингвистов английскому языку.

Предметом исследования выступает методика формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку.

Гипотеза исследования. Уровень сформированности слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов может быть существенно повышен, если:

– будут выявлены, структурированы и учтены в содержании образовательного процесса типовые трудности, испытываемые студентами-лингвистами при освоении произносительной стороны иноязычной речи;

– задачи преодоления и предупреждения данных трудностей найдут отражение в стратегиях формирования слухопроизносительного навыка;

– будет разработана специальная методика, опирающаяся на разработанную типологию трудностей и реализующаяся посредством предложенных стратегий обучения;

– ведущую роль в методике будет играть комплекс упражнений, учитывающий индивидуальные потребности студентов при формировании слухопроизносительного навыка.

Цель и гипотеза определили постановку следующих **задач** исследования:

1. Уточнить определения понятий «слухопроизносительный навык» и «стратегия формирования слухопроизносительного навыка».

2. Выявить и структурировать трудности, испытываемые студентами-лингвистами в процессе формирования слухопроизносительного навыка.

3. Разработать стратегии формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов, регулирующие процесс их учебной деятельности и способствующие преодолению выявленных трудностей.

4. Определить принципы, подходы, формы организации учебной деятельности студентов, этапы формирования слухопроизносительного навыка, разработать комплекс упражнений.

5. Опытным путем проверить эффективность разработанной методики.

Методологическую основу исследования составили: концептуальные положения теории речевой деятельности (Н.Н. Жинкин, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), теории мотивации (И.А. Джидарьян, Н.В. Елфимова, Н.Ф. Лысова, А.С. Макурина, А.К. Маркова, Г. Олпорт, Е.Л. Солдатов), теории интонации и просодии (У. Вайнрайх, Л.В. Величкова, Г.М. Вишневская, В.В. Кулешов, А.Б. Мишин, А.Л. Торсуев, Л.Г. Фомиченко), теории рефлексивного обучения (М.Ю. Ваганова, Б.З. Вульф, С.В. Гущина, В.Е. Лепский, В.А. Метаева, А.Н. Моисеева, А.А. Радугин, Ю.В. Щербинина); теоретические положения исследований механизмов речи (В.А. Артёмов, Н.А. Бернштейн), процесса формирования умений и навыков в психологии и методике преподавания иностранных языков (Б.М. Бим-Бад, Т.Г. Егоров, В.В. Давыдов, Е.П. Ильин, С.Р. Кови, Я.М. Колкер, А.Н. Леонтьев, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.В. Петровский, Г.В. Рогова, С.Л. Рубинштейн, С.Ф. Шатилов, Д.Б. Эльконин, М.Г. Ярошевский), лингвистических исследований трудностей при обучении иностранным языкам (В.В. Алимов, Т.Н. Громова, В.В. Кулешов, Л.Г. Фомиченко), стратегий в обучении иностранным языкам (Т.Н. Астафурова, А.А. Залевская, Н.В. Ильичева, О.П. Крюкова, И.Ю. Мангус, Р.П. Мильруд, О.Г. Серебрянцева, В.В. Сериков, А.У. Chamot, L. Kupper, J.M. O'Malley, R.L. Oxford, J. Rubin, O.M. Rigney), методических аспектов обучения фонетике и формированию слухопроизносительного навыка

(В.Д. Аракин, Б.В. Беляев, В.А. Васильев, Е.И. Пассов, Г.Л. Торсуев, А.Л. Трахтеров, M. Celce-Murcia, P. De Lacy, G. Kelly, P. Roach и др.), организации самостоятельной работы студентов (Е.В. Габай, И.А. Гиниатуллин, Т.А. Ильина, Л.Б. Ительсон, А.Г. Казакова, И.Б. Котова, П.И. Пидкасистый, В.М. Рогинский, А.М. Столяренко, И.Э. Унт, В.Н. Шиянов); основополагающие идеи компетентностного (В.М. Авдеев, С.Р. Балуюн, В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова, Э.Ф. Зеер, Р.П. Мильруд, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, Э.Э. Сыманюк, В.Д. Шадриков, Б.Д. Эльконин), личностно ориентированного (А.А. Плигин, В.В. Сериков, Т.С. Серова, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская, R. Oxford), задачного (Г.А. Балл, Б. Блум, Н.В. Маняйкина, Л.М. Фридман, С.А. Хазова), коммуникативного (И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, D.N. Brown) подходов.

Использовались следующие **методы исследования**: *теоретические* – анализ литературы по проблеме и теме исследования, нормативных документов, учебных программ, учебников, синтез, обобщение, классификация; *эмпирические* – беседа, анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, аудиозапись и анализ звучащей речи студентов, метод экспертных оценок, опытное обучение с использованием разработанной методики, статистическая обработка полученных результатов исследования.

Базой исследования явился факультет лингвистики ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского Автономного Округа-Югры».

Исследование проводилось с 2006 по 2012 гг. и включало три **этапа**.

Первый этап (2006–2008 гг.) – поисковый – был посвящён постановке и осмыслению проблемы исследования, изучению философских, лингвистических, психолого-педагогических и методических трудов отечественных и зарубежных исследователей; были определены методологическая база и методы исследования, разработана методика формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов.

Второй этап (2008–2010 гг.) – опытно-моделирующий – включал апробацию методики формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов в процессе опытно-поисковой работы, корректировку концепции исследования и отдельных положений методики, анализ и оценку результатов, полученных в ходе опытного обучения.

Третий этап (2010–2012 гг.) – аналитически-обобщающий – включал обобщение теоретических и практических результатов исследования, полученных на предыдущих этапах, опытное обучение в естественных условиях и наблюдение за его ходом, проведение диагностических срезов, систематизацию и интерпретацию результатов исследования в целом, выявление эффективности разработанной методики, оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Структурированы и представлены в виде классификации трудности, возникающие у студентов-лингвистов в процессе формирования слухопроизноси-

тельного навыка: 1) лингвистические трудности – коммуникативные (на сегментном уровне – дифференциация диграфов, нестандартное чтение; на сверхсегментном уровне – трудности ритма и интонации; на социокультурном уровне – трудности эмоциональной установки, дискурсивные трудности) и некоммуникативные (на сегментном уровне – артикуляционные трудности, трудности оппозиций; на сверхсегментном уровне – перенос ударения, акцентуация, аспекты связной речи); 2) трудности организации самостоятельной работы над навыком (мотивационные – ослабление потребности в совершенствовании навыка, трудности определения цели совершенствования навыка; дидактические – трудности выбора инструмента решения учебно-познавательных задач, выбора и составления алгоритма работы; рефлексивные – трудности сопоставления результата с поставленной целью, анализа качества владения языком, самоконтроля и самооценки); 3) возрастные трудности (ослабление сохранения усвоенной информации, ослабление слуховой памяти, снижение уровня самооценки).

2. Разработаны стратегии формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов, регулирующие процесс выполнения учебных действий при овладении звуковым строем, мелодикой и ритмом иностранного языка и способствующие преодолению разнонаправленных трудностей: когнитивные, метакогнитивные и социально-эмоциональные стратегии с соответствующими группами и подгруппами.

3. Разработана методика формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов, опирающаяся на комплекс *принципов* (принципы учета профессионально-направленных потребностей, минимизации содержания обучения, учета особенностей звукового строя родного языка, реконструкции, активности, креативности, ситуативного моделирования, аналитико-имитативный, сознательно-имитативный, коммуникативный), реализующаяся *поэтапно* (этапы восприятия звуковой и визуальной информации, аналитический, синтетический, автоматизации навыка) в русле компетентностного, задачного, личностно ориентированного и коммуникативного *подходов*. Методика предусматривает параллельное овладение фонетическим материалом и речевой деятельностью, сочетание работы над формированием навыка и коррекции ошибок в соответствии с классификацией трудностей; включает *комплекс упражнений*, модули которого соответствуют базовым фонетическим категориям и осваиваются посредством когнитивных, метакогнитивных и социально-эмоциональных стратегий на базовом, пороговом и продвинутом уровнях в условиях аудиторной и самостоятельной работы студентов, *учебно-методическое обеспечение* (рекомендации для самостоятельной работы к каждому модулю упражнений, учебно-методическое пособие, аутентичные тексты и аудиоматериалы, тесты).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

1. Уточнено определение понятия «слухопроизносительный навык»: это способность одновременного осуществления синтезированных операций восприятия и воспроизведения звукового, ритмического и интонационного оформления речевых единиц в ситуациях общения.

2. Уточнено определение понятия «стратегия формирования слухопроизводительного навыка» в двух смыслах: 1) интегрированный комплекс действий студентов и преподавателей, предназначенных для овладения произносительными моделями; 2) общая руководящая линия в деятельности, нацеленная на приобретение информации, понимание, запоминание, сохранение в памяти и использование фонетических единиц.

3. Обоснована уровневая последовательность формирования слухопроизводительного навыка у студентов-лингвистов в условиях языкового вуза: базовый (Waystage level), пороговый (Threshold level), продвинутый (Advanced level) уровни.

Практическая значимость:

1. Отобран инструментарий для диагностирования уровня сформированности слухопроизводительного навыка у студентов-лингвистов, разработаны тесты и анкеты.

2. Отобраны аутентичные тексты (фрагменты из художественных произведений английских и американских авторов, речи политиков), аутентичный поэтический и песенный материал, аудио материалы к комплексу упражнений.

3. Разработано учебно-методическое пособие по практической фонетике английского языка для студентов-лингвистов «Improve Your Pronunciation», состоящее из «Книги для студента», «Рабочей тетради» и аудио приложения.

Апробация работы осуществлялась в ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры» на заседаниях учебно-методической комиссии, кафедр теории и методики профессионального образования, лингвистики и межкультурной коммуникации (2009–2012 гг.); в процессе выступлений с докладами на международных (Сургут – май, ноябрь-декабрь 2010, 2012, Оренбург, 2010), всероссийской (Кисловодск–Ставрополь, 2012), межвузовской (Сургут, 2009) научно-практических конференциях. Результаты исследования отражены в 13 публикациях, в том числе в трех работах, опубликованных в научных рецензируемых изданиях, и четырех учебно-методических пособиях.

Внедрение результатов в практику осуществлялось в ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского Автономного Округа-Югры».

Достоверность и обоснованность полученных в исследовании данных обеспечивались четкостью исходных методологических позиций, адекватностью выбора и применения теоретических и эмпирических методов исследования целям, задачам, логике, достаточной длительностью, возможностью повторения педагогического эксперимента, позволивших осуществить качественный и количественный анализ его результатов, репрезентативностью объема выборок и статистической значимостью полученных данных.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Под слухопроизводительным навыком понимается способность одновременного осуществления синтезированных операций восприятия и воспро-

изведения звукового, ритмического и интонационного оформления речевых единиц в ситуациях общения.

2. Трудности, испытываемые студентами-лингвистами в процессе формирования слухопроизносительного навыка, классифицируются следующим образом: 1) лингвистические трудности – коммуникативные (на сегментном уровне – дифференциация диграфов, нестандартное чтение; на сверхсегментном уровне – трудности ритма и интонации; на социокультурном уровне – трудности эмоциональной установки, дискурсивные трудности) и некоммуникативные (на сегментном уровне – артикуляционные трудности, трудности оппозиций; на сверхсегментном уровне – перенос ударения, акцентуация, аспекты связной речи); 2) трудности организации самостоятельной работы над навыком (мотивационные – ослабление потребности в совершенствовании навыка, трудности определения цели совершенствования навыка; дидактические – трудности выбора инструмента решения учебно-познавательных задач, выбора и составления алгоритма работы; рефлексивные – трудности сопоставления результата с поставленной целью, анализа качества владения языком, самоконтроля и самооценки); 3) возрастные трудности (ослабление сохранения усвоенной информации, ослабление слуховой памяти, снижение уровня самооценки).

3. Стратегии формирования слухопроизносительного навыка представляют собой, во-первых, интегрированный комплекс действий студентов и преподавателей, предназначенных для овладения произносительными моделями, во-вторых, общую руководящую линию в деятельности, нацеленную на приобретение информации, понимание, запоминание, сохранение в памяти и использование фонетических единиц. Преодолению разнонаправленных трудностей в формировании слухопроизносительного навыка способствует опора на когнитивные, метакогнитивные и социально-эмоциональные стратегии с соответствующими группами и подгруппами.

4. Методика формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов опирается на комплекс *принципов* (принципы учета профессионально-направленных потребностей, минимизации содержания обучения, учета особенностей звукового строя родного языка, реконструкции, активности, креативности, ситуативного моделирования, аналитико-имитативный, сознательно-имитативный, коммуникативный); реализуется *поэтапно* (этапы восприятия звуковой и визуальной информации, аналитический, синтетический, автоматизации навыка) в русле компетентностного, задачного, личностно ориентированного и коммуникативного *подходов*; предусматривает параллельное овладение фонетическим материалом и речевой деятельностью, сочетание работы над формированием навыка и коррекции ошибок в соответствии с классификацией трудностей; включает *комплекс упражнений*, модули которого соответствуют базовым фонетическим категориям и осваиваются посредством когнитивных, метакогнитивных и социально-эмоциональных стратегий на базовом, пороговом и продвинутом уровнях в условиях аудиторной и самостоятельной работы студентов, *учебно-методическое обеспечение* (рекомендации

для самостоятельной работы к каждому модулю упражнений, учебно-методическое пособие, аутентичные тексты и аудиоматериалы, тесты).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений, включающих контрольно-измерительные материалы (анкеты, тесты, вопросники), таблицы корреляционного анализа, примеры контрольных тестов, тексты для контрольного чтения, таблицы примерных стратегий формирования слухопроизносительного навыка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы, определены цель, объект и предмет исследования, сформулированы гипотеза и задачи, указаны методы исследования, его этапы, охарактеризованы научная новизна, теоретическая и практическая значимость, определены положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Теоретические основы формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку»** обоснована классификация трудностей, возникающих в процессе формирования звукопроизносительного навыка у студентов-лингвистов; уточнены определения понятий «слухопроизносительный навык» и «стратегия формирования слухопроизносительного навыка»; определены уровни сформированности слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов; обоснованы подходы и принципы, положенные в основу методики формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов; определены этапы реализации методики; обоснованы стратегии формирования слухопроизносительного навыка.

Основа рассмотрения проблемы – характеристика современного состояния образовательной парадигмы, где акцент ставится на прикладном уровне языковой подготовки с точки зрения формирования компетенций. Цели, задачи, содержание обучения, номенклатура профессионально-коммуникативных навыков и умений выпускников направления 035700 «Лингвистика» (степень «Бакалавр») определены Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения: это приобретение знаний о системе и структуре языка и правилах его функционирования в процессе иноязычной коммуникации. Высокий уровень компетентности тесно связан с умением свободно интегрироваться в иноязычное общество, что требует соответствующего уровня знаний всех аспектов иноязычной речи. Обучение иноязычному произношению не рассматривается в отрыве от обучения иностранному языку в целом.

Анализ научной литературы позволил уточнить определение *слухопроизносительного навыка* как способности одновременного осуществления синтезированных операций восприятия и воспроизведения звукового, ритмического и интонационного оформления речевых единиц в ситуациях общения. Слухопроизносительный навык является компонентом речевого и находится в тесной связи со всеми видами речевой деятельности: говорением, чтением, аудированием,

письмом. Это обуславливает необходимость начинать формирование речевого навыка с целенаправленного формирования слухопроизносительного навыка.

Поскольку слухопроизносительный навык относится к одной из плохо усваиваемых языковых сфер, постольку выявление и преодоление трудностей в процессе его формирования имеет немаловажное значение. На основе анализа существующих вариантов структурирования трудностей в овладении иностранным языком нами предложен следующий вариант классификации *трудностей, испытываемых студентами-лингвистами в процессе формирования слухопроизносительного навыка*:

1. Лингвистические трудности:

- коммуникативные – на сегментном уровне (дифференциация диграфов, нестандартное чтение), на сверхсегментном уровне (трудности ритма и интонации), на социокультурном уровне (трудности эмоциональной установки, дискурсивные трудности);

- некоммуникативные – на сегментном уровне (артикуляционные трудности, трудности оппозиций) и сверхсегментном уровне (перенос ударения, акцентуация, аспекты связной речи).

2. Трудности организации самостоятельной работы над навыком:

- мотивационные: ослабление потребности в совершенствовании навыка и трудности постановки цели;

- дидактические: трудности выбора инструмента решения учебно-познавательных задач и трудности составления алгоритма работы;

- рефлексивные: трудности сопоставления результата с поставленной целью, трудности анализа качества владения языком, трудности самоконтроля и самооценки.

3. Возрастные трудности: снижение уровня самооценки, ослабление слуховой памяти, ослабление сохраненной информации.

Каждый компонент в предлагаемой классификации не может существовать и/или препятствовать формированию слухопроизносительного навыка индивидуально, субъективно или вне взаимосвязи с другим. Данная классификация трудностей, возникающих в процессе формирования слухопроизносительного навыка, отражает тесную взаимосвязь всех трудностей, их единство и целостность. Она позволяет облегчить выбор подходов и принципов, определить уровни и этапы, а также разработать стратегии эффективной работы по формированию слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов.

Существующие образовательные программы и учебно-методические пособия не в полной мере учитывают общеевропейский опыт в преподавании иностранных языков, в частности фонетики. Опираясь на уровни владения иностранным языком, описанные в Документе Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»), мы предложили *три уровня* сформированности слухопроизносительного навыка студентов-лингвистов – Базовый (Waystage level), Пороговый (Threshold level) и Продвинутый (Advanced level).

На основе обобщения существующих точек зрения об этапах работы над произносительным навыком мы выделили следующие *этапы* формирования слухопроизносительного навыка: 1) этап восприятия звуковой и визуальной информации, на котором происходит знакомство с фонетическими моделями и отбор необходимой информации для дальнейшего формирования слухопроизносительного навыка; 2) аналитический этап, на котором формируются отдельные действия; 3) синтетический этап, на котором отдельные действия объединяются, появляется последовательность и их взаимосвязь; 4) этап автоматизации навыка, на котором внимание перемещается с процесса выполнения действия на его результат.

Для решения комплекса задач по формированию слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов и разработки соответствующей *методики* были отобраны следующие *подходы*: компетентностный, задачный, личностно ориентированный, коммуникативный. На основе анализа принципов обучения иностранному языку, часто дидактических и частнометодических принципов были отобраны и положены в основу *методики* формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов следующие *принципы*: принцип личностно ориентированной направленности, принцип учёта профессионально-направленных потребностей, принцип минимизации содержания обучения, принцип учёта особенностей звукового строя родного языка, аналитико-имитативный принцип, сознательно-имитативный принцип, принцип реконструкции, принцип активности, коммуникативный принцип, принцип креативности, принцип ситуативного моделирования.

Определение уровней сформированности, этапов и принципов формирования слухопроизносительного навыка позволило перейти к выбору *стратегий* его формирования. *Стратегия формирования слухопроизносительного навыка* в настоящем исследовании рассматривается в двух смыслах: 1) интегрированный комплекс действий, предназначенных для овладения произносительными моделями; 2) общая руководящая линия в деятельности, нацеленная на приобретение информации, понимание, запоминание, сохранение в памяти и использование фонетических единиц.

Рассмотрев общие виды стратегий обучения, а также стратегии обучения иностранному языку, мы выделили следующие виды, группы и подгруппы *стратегий формирования слухопроизносительного навыка*, соотносящихся с разработанной классификацией трудностей:

1. Для преодоления лингвистических трудностей (коммуникативных и некоммуникативных) применяются *когнитивные стратегии* (имитация, поиск информации, синтез информации, стратегии развития памяти).

2. Для преодоления трудностей организации самостоятельной работы, а также возрастных трудностей, применяются *метакогнитивные стратегии*, включающие *мотивационные стратегии* (стратегии личностного развития, включения в деятельность, стимулирования, повышения уровня самооценки) и *учебные стратегии* (узнавание, дифференцирование, структурирование).

3. Преодоление рефлексивных трудностей (трудностей анализа уровня и качества формируемого навыка, умения сформировать механизм самоконтроля и самооценки) может осуществляться через создание *социально-эмоциональных* или *аффективных стратегий* (стратегии переключения, группового взаимодействия, консолидации или сотрудничества, релаксации, внутреннего контроля).

Преодоление дидактических трудностей осуществляется в ходе реализации всех обозначенных стратегий.

Стратегии формирования слухопроизносительного навыка имеют двусторонний характер. С одной стороны, они способствуют формированию самого навыка, регулируя процесс выполнения учебных действий при овладении звуковым строем, мелодикой и ритмом иностранного языка (стратегии при этом выступают в качестве направляющей установки). С другой стороны, они помогают устранить разнонаправленные трудности, которые испытывает студент в процессе формирования слухопроизносительного навыка.

Таким образом, уровень сформированности слухопроизносительного навыка напрямую зависит от учёта трудностей, которые испытывает студент-лингвист при изучении фонетики английского языка; уровней сформированности слухопроизносительного навыка; стратегий деятельности, которые применяет студент в процессе изучения фонетики английского языка.

Во второй главе «Содержание и результаты опытной работы по формированию слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов» описывается диагностика уровня сформированности слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов, излагается сущность разработанной методики, определяются цель и задачи опытного обучения, описываются основные направления деятельности по реализации методики формирования слухопроизносительного навыка, обрабатываются и анализируются результаты опытного обучения.

Для диагностики сформированности слухопроизносительного навыка у студентов факультета лингвистики ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры» был отобран *диагностический инструментарий*, включающий: 1) тест на выявление произносительных ошибок в речи (Л.Б. Бондаренко, 1985); 2) анкету для диагностики лингвистических трудностей на сегментном и суперсегментном уровнях (G. Kelly, 2002); 3) тест на выявление трудностей постановки словесного ударения в английских прилагательных (Н.Г. Лаврентьева, 2005); 4) анкету для диагностики умения выбора стратегий самостоятельной работы (Р.Б. Дилц, Т.А. Эпстайн, 2001); 5) монологическое высказывание по прочитанной статье из русскоязычных средств массовой информации для диагностики интонационных моделей (Г.М. Вишневская, 2002); 6) дневник прогресса для фиксирования личных впечатлений, внутренних переживаний, самооценки, самокритики, похвалы, поощрения и рекомендации (Z. Dornye, 2004).

Разработанная *методика формирования слухопроизносительного навыка* базировалась на указанных выше *принципах* и предполагала поэтапную реализацию в русле компетентностного, задачного, личностно-ориентированного,

коммуникативного *подходов*. Методика предусматривала параллельное овладение фонетическим материалом и речевой деятельностью, сочетание работы над формированием навыка и коррекцию ошибок в соответствии с классификацией трудностей в процессе аудиторной и самостоятельной учебной деятельности студентов.

Ключевым элементом разработанной методики является *комплекс упражнений по формированию слухопроизносительного навыка*. В настоящем исследовании он трактуется как совокупность упражнений, направленных на автоматизацию отдельных действий при овладении звуковым строем, мелодикой и ритмом иностранного языка, которая определяет стратегии по решению отдельных задач преодоления трудностей овладения иноязычным произношением.

Теоретическим материалом для создания комплекса упражнений послужили труды российских и зарубежных фонетистов и методистов Е.А. Бурой, С.Ф. Леонтьевой, М.А. Соколовой, И.С. Тихоновой, Т.И. Шевченко, J.A. Goldsmith, G. Kelly, P. de Lacy, P. Roach. Практическим материалом для проведения опытного обучения явились аутентичные тексты из художественных произведений английских и американских авторов, речи политиков, аутентичный поэтический и песенный материал.

Структура комплекса упражнений представлена модульно. Каждый модуль соответствует базовым фонетическим категориям: классификация фонем и их трансформация в речи, ударение и ритм, интонация, основные правила чтения, фоностистика. Модули сопровождаются рекомендациями для самостоятельной работы (стратегиями), которые дают возможность студенту автономно работать над совершенствованием слухопроизносительного навыка, выстраивая собственную траекторию действий.

Некоммуникативные (подготовительные и тренировочные) упражнения при формировании слухопроизносительного навыка предназначены для коррекции звуковых, интонационных и ритмических образцов и применяются на воспроизводящем и репродуктивном уровнях:

– *дрилл*, или осознанная имитация (слушайте и повторяйте за диктором (преподавателем), произносите слова и предложения громко, читайте вслух вслед за диктором (преподавателем) и др.). Следующий пример иллюстрирует применение дрилла в соответствии с алгоритмом действий:

Read tongue twister «Young King Kong was stronger than strong» with [ŋ]-cluster according to given order: a) split words into syllables; b) read word for word; c) read word combinations; d) read without pauses (make a deep breath in).

a) Young – King – Kong – was – stron – ger – than – strong

b) Young – King Kong – was – stronger – thanstrong

c) YoungKingKong – wasstronger – thanstrong

d) YoungKingKongwasstrongerthanstrong.

– *коррекционные упражнения* (прочитайте звуковые сочетания и проанализируйте положение органов речи, прочитайте словосочетания и фразеологи-

ческие обороты с соответствующими звуковыми кластерами, используйте словарь и др.);

– *упражнения на снятие лингвистических трудностей* (объясните правила чтения подчеркнутых согласных букв и сопоставьте их со звуковым образцом, объясните правила чтения гласных в четырех типах слогов в следующих словах и сопоставьте их со звуковым образцом и др.);

– *упражнения на осознание языковой формы высказывания* (транскрибируйте скороговорку, определите главное ударение в следующих группах однокоренных слов, определите и объясните редукцию гласных и др.);

– *ранжирование* (группируйте слова в соответствии с правилами чтения гласных, выпишите из прослушанного монолога акцентированные слова);

– *упражнения на дополнение* (заполните пропуски в транскрибированном тексте и др.);

– *упражнения на содержательный, смысловой выбор заданных функциональных единиц* (прочитайте текст, выделяя основные особенности интонационного стиля, подчеркните слова, которые несут важную информацию и др.).

К учебно-коммуникативному типу упражнений относятся речеподготовительные и речевые упражнения, которые носят продуктивный и творческий характер и направлены преимущественно на выработку и закрепление навыка употребления интонационных рисунков, ритмических клише и правил фразового ударения. Они применяются на творческом уровне самостоятельной работы:

– *перекодирование информации* (выберите из списка нужные фразы и выражения и составьте с ними диалог, составьте высказывание, соответствующее предложенной интонационной шкале и др.);

– *симуляция, или воображаемая ситуация* (моделируйте ситуацию, составьте диалог, используя следующие группы звуков (сонорные, парные согласные, парные гласные и др.) и разыграйте его и др.). Примером симуляции может служить диалог, подготовленный студенткой на основе предложенных слов со звуковым кластером [ð - θ]:

“Good advice”.

- *What's **that**?*

- ***That?** **That's** my **pathetic** try to write **thesis**.*

- *I don't **think** it's so **pathetic**.*

- *I was **thinking** for **three** hours but did **nothing**. **This** work is **threatening**.*

- ***Breathe**... **throw** away your doubts... **gather** your **thoughts** and go **further**.*

- *You **think** **that** will help, don't you?*

- ***Worth** a shot.*

- *Well, **there** is **something** I can do. **Thanks** for advice.*

- ***That's** OK. **Thumb** up!*

– *устное выступление* (прочитайте речь, представив себя президентом, сделайте рекламу продукта и др.);

– *мозговой штурм* (сочините рифмовку на основе заданного интонационного клише и др.).

Некоммуникативные и учебно-коммуникативные типы упражнений предполагают комплексную деятельность по овладению слухопроизносительным навыком, коррекции произношения, снятию лингвистических (фонетических и фонологических) трудностей. Снятие лингвистических трудностей не рассматривается в отрыве от работы над устранением трудностей организации самостоятельной работы студента при формировании слухопроизносительного навыка.

Методика формирования слухопроизносительного навыка сопровождается *стратегиями*, обеспечивающими успешный результат. Были предложены и использованы стратегии, являющиеся алгоритмом для решения конкретных задач в каждом блоке упражнений. Примером мотивационных стратегий могут служить «Шесть шагов к идеальному произношению», предложенных во вступлении к Книге для студента в пособии «Improve Your Pronunciation».

Six steps to achieve perfect pronunciation

1. *Imagine that you are talking to an English native speaker as if you are speaking your native language.*

2. *Remember that you can speak English. You've made a great progress! It's time to step ahead.*

3. *Remember that you have much to learn. Never be sure your pronunciation is already perfect, even if you are one of the best students. Try to find your weak points, pronunciation requires perfection.*

4. *Use any opportunity to speak. The more you speak the more you want to speak.*

5. *Discuss every successful step and failure with your friends.*

6. *Try to discuss dull and laborious topics. The more you speak about boring things the less boring and tiring they seem to be.*

Проверка эффективности разработанной методики формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов проводилась в ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры». С 2006 по 2012 год по разработанной методике обучались 190 студентов факультета лингвистики, составившие *опытную группу*. *Контрольную группу* составили 120 студентов факультета лингвистики, изучавшие курс фонетики английского языка по традиционной методике. Опытное обучение студентов факультета лингвистики осуществлялось в опоре на разработанное пособие по практической фонетике «Improve Your Pronunciation», включающего Книгу для студента (Student's Book), Рабочую тетрадь (Book) и аудио приложение. Процесс опытного обучения подразделялся на три этапа, соответствующие трём основным уровням владения слухопроизносительным навыком:

Первый этап – первый курс обучения в вузе. Основным учебным пособием послужило разработанное пособие «Improve Your Pronunciation» (Книга для студента). Обучение проходило под непосредственным руководством и

контролем преподавателя. Итоговое тестирование и диагностика проводились по окончании обучения на первом курсе.

Второй этап – второй курс обучения в вузе. На данном этапе в качестве учебного пособия для самостоятельной работы над формированием слухопроизносительного навыка студенты использовали разработанное пособие «Improve Your Pronunciation» (Рабочую тетрадь), задания в которой предполагают наличие базовых знаний по практической фонетике английского языка.

Третий этап – с третьего по пятый курс обучения в вузе. На данном этапе для совершенствования слухопроизносительного навыка в качестве дополнительного материала к основному курсу практики речи студенты использовали материалы, предложенные в Рабочей тетради, печатный, аудио и видео материал из аутентичных источников, интернет-порталов, учебных интернет-сайтов, телевизионных и радиопередач.

По окончании каждого этапа опытного обучения проводилась диагностика сформированности слухопроизносительного навыка, в соответствии с отобранным диагностическим инструментарием (тест на выявление слухопроизносительных ошибок в подготовленном чтении, анкета на выявление трудностей произношения на сегментном уровне, тест на выявление трудностей постановки ударения, анкета на выбор стратегий работы над слухопроизносительным навыком, срез на выявление интонационных нарушений в неподготовленной речи, ведение записей в дневниках «Progress Diary»).

В тесте на выявление слухопроизносительных ошибок в подготовленном чтении коэффициент правильно произнесенных слов Кппс рассчитывался по формуле

$$K_{ппс} = \frac{N_{п}}{N_{о}} \times 100\%$$

где: $N_{п}$ – количество правильно произнесенных слов, $N_{о}$ – общее количество слов.

Данные тестирования свидетельствовали о постепенном увеличении показателей роста качества, то есть о снижении количества произносительных ошибок в подготовленном чтении, причём рост качества в группе опытного обучения превышал рост качества в контрольной группе.

Тест на выявление слухопроизносительных ошибок в подготовленном чтении на третьем этапе опытного обучения показал динамику снижения ошибок в опытной группе. Среднее количество произносительных ошибок в опытной группе на первом диагностическом этапе, не влияющих на коммуникацию, но оказывающих общее негативное впечатление от услышанного текста, составило 39 % от общего количества слов в предложенном тексте. Использование разработанной методики формирования слухопроизносительного навыка позволило снизить общее количество ошибок в речи на втором диагностическом этапе до 23% и на третьем диагностическом этапе до 20,3%.

Диагностика слухопроизносительных трудностей после проведения опытного обучения проводилась с целью прослеживания динамики изменения в

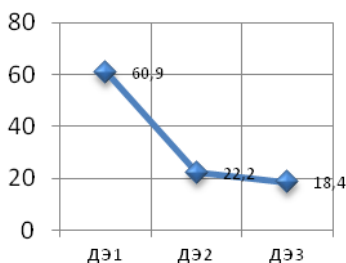
восприятии и произношении гласных и согласных звуков, ассимилятивных сочетаний, редукции согласных и интонационных клише (анкета G. Kelly).

Показатели восприятия гласных и согласных звуков в опытной группе возросли: гласных звуков – на 4,1 %, согласных звуков – на 10,4 %, ассимилятивных сочетаний – на 0,9 %, редуцированных согласных – на 5,6 %, интонационных клише – на 5,4 %. Показатели восприятия гласных и согласных звуков в контрольной группе также возросли, но в меньшей степени: гласных звуков – на 2,3 %, согласных звуков – на 7,4 %, ассимилятивных сочетаний – на 0,5 %, редуцированных согласных – на 3,1 %, интонационных клише – на 2,7 %. Показатели корректности произношения гласных звуков в опытной группе возросли на 1,7 %, согласных звуков – на 10 %, ассимилятивных сочетаний – на 3,6 %, редуцированных согласных – на 3,6 %, интонационных клише – на 4,8 %. Показатели корректности произношения гласных звуков в контрольной группе возросли на 0,7 %, согласных звуков – на 6,9 %, ассимилятивных сочетаний – на 2,4 %, редуцированных согласных – на 2,8 %, интонационных клише – на 3,2 %.

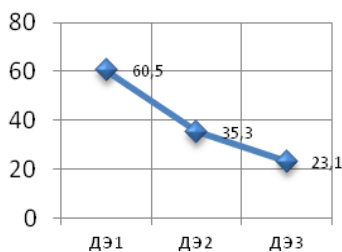
По окончании опытного обучения для диагностики употребления ударения в многосложных словах было проведено *тестирование на выявление трудностей постановки ударения*. На Рис. 1 представлены результаты диагностического тестирования на трех этапах (ДЭ1, ДЭ2, ДЭ3) в опытной и контрольной группах.

Рис. 1

Динамика сокращения ошибок в ударении многосложных заимствованных слов



Показатели опытной
группы



Показатели контрольной группы

Показатели изменения нарушений в постановке ударения в опытной группе следующие: на втором диагностическом этапе (ДЭ 2) динамика роста составила 38,7 %, на третьем диагностическом этапе (ДЭ 3) – 3,8 %. Показатели изменения нарушений в постановке ударения в контрольной группе следующие: на втором диагностическом этапе (ДЭ 2) динамика составила 25,2 %,

на третьем диагностическом этапе (ДЭ 3) – 12,2 %. Следовательно, применение разработанной методики улучшило результаты постановки ударения в опытной группе на 42 %, в контрольной группе – на 37,5 %.

Следующим видом диагностики стала анкета Р.Б. Дилца и Т.А. Эпстайна на выбор стратегий работы над слухопроизносительным навыком. Целью анкетирования было установление частотности применения когнитивных, метакогнитивных, социально-эмоциональных и возрастных стратегий. Анкетирование показало, что в группе, проходившей опытное обучение, параметры применения стратегий самостоятельной работы над слухопроизносительным навыком были выше. Чаще, чем в контрольной группе (на 15 %) применялись когнитивные стратегии. Метакогнитивные стратегии в опытной группе применялись на 11 % чаще, чем в контрольной группе. Количество использующихся социально-эмоциональных стратегий в опытной группе оказалось на 18 % больше, чем в контрольной. Большее количество положительных ответов на втором и третьем этапах было отдано возрастным стратегиям – в опытной группе на 18 % больше, чем в контрольной.

Срез на употребление интонационных клише в спонтанной речи показал следующее. Среднее количество предложений в высказываниях студентов после прохождения опытного обучения составило 14. Среднее количество интонационных ошибок в высказываниях студентов в опытной группе до опытного обучения на первом диагностическом этапе составило 341,9, после опытного обучения на втором диагностическом этапе – 166,4. Среднее количество интонационных ошибок в высказываниях студентов в контрольной группе на первом диагностическом этапе составило 337,9, после опытного обучения на втором диагностическом этапе – 207,5.

В группе опытного обучения отмечено сокращение несоответствий в употреблении основных интонационных контуров (дистрибуция) в различных коммуникативных типах высказываний, в частности, расхождение в интонационных контурах. Снизилось количество переносов интонационного центра и искажения качества мелодического типа, несанкционированной паузации высказывания, прерывания высказывания, акцентуации незначительных частей речи, использования разных тонов в одной интонационной группе, вызванного интерференцией в эмоциональных высказываниях.

Ведение дневника проходило в группах опытного обучения на первом и втором курсах обучения. Студенты вели дневник личного прогресса «Progress Diary». В ходе проверок записей студентов в дневнике была отмечена следующая динамика изменений в оценке собственной деятельности студентов. количество записей в графе «Negative» сократилось с 92 % до 3 %, количество записей в графе «Positive» увеличилось с 8 % до 97 %.

Таким образом, анализ данных, полученных в процессе наблюдений за ходом опытного обучения и проведения диагностических обследований, свидетельствует об эффективности разработанной методики формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов. Это, в свою очередь, под-

тверждает выдвинутую гипотезу и говорит о достижении цели и выполнении задач исследования.

В **заключении** сформулированы следующие **выводы**.

1. Слухопроизносительный навык – это способность одновременного осуществления синтезированных операций восприятия и воспроизведения звукового, ритмического и интонационного оформления речевых единиц в ситуациях общения. Стратегии формирования слухопроизносительного навыка представляют собой: 1) интегрированный комплекс действий, предназначенных для овладения произносительными моделями; 2) общую руководящую линию в деятельности, нацеленную на приобретение информации, понимание, запоминание, сохранение в памяти и использование фонетических единиц.

2. Трудности, испытываемые студентами-лингвистами в процессе формирования слухопроизносительного навыка, классифицируются следующим образом: 1) лингвистические трудности – коммуникативные (на сегментном уровне – дифференциация диграфов, нестандартное чтение; на сверхсегментном уровне – трудности ритма и интонации; на социокультурном уровне – трудности эмоциональной установки, дискурсивные трудности) и некоммуникативные (на сегментном уровне – артикуляционные трудности, трудности оппозиций; на сверхсегментном уровне – перенос ударения, акцентуация, аспекты связной речи); 2) трудности организации самостоятельной работы над навыком (мотивационные – ослабление потребности в совершенствовании навыка, трудности определения цели совершенствования навыка; дидактические – трудности выбора инструмента решения учебно-познавательных задач, выбора и составления алгоритма работы; рефлексивные – трудности сопоставления результата с поставленной целью, анализа качества владения языком, самоконтроля и самооценки); 3) возрастные трудности (ослабление сохранения усвоенной информации, ослабление слуховой памяти, снижение уровня самооценки).

3. Стратегии формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов имеют двусторонний характер. С одной стороны, они способствуют формированию самого навыка, регулируя процесс выполнения учебных действий при овладении звуковым строем, мелодикой и ритмом иностранного языка (стратегии при этом выступают в качестве направляющей установки). С другой стороны, они помогают устранить разнонаправленные трудности, которые испытывает студент в процессе формирования слухопроизносительного навыка. Преодолению разнонаправленных трудностей способствует опора на когнитивные, метакогнитивные и социально-эмоциональные стратегии с соответствующими группами и подгруппами.

4. Методика формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов опирается на комплекс *принципов* (принципы учета профессионально-направленных потребностей, минимизации содержания обучения, учета особенностей звукового строя родного языка, реконструкции, активности, креативности, ситуативного моделирования, аналитико-имитативный, сознательно-имитативный, коммуникативный); реализуется *поэтапно* (этапы восприятия звуковой и визуальной информации, аналитический, синтетический,

автоматизации навыка) в русле компетентностного, задачного, личностно ориентированного и коммуникативного *подходов*; предусматривает параллельное овладение фонетическим материалом и речевой деятельностью, сочетание работы над формированием навыка и коррекции ошибок в соответствии с классификацией трудностей; включает *комплекс упражнений*, модули которого соответствуют базовым фонетическим категориям и осваиваются посредством когнитивных, метакогнитивных и социально-эмоциональных стратегий на базовом, пороговом и продвинутом уровнях в условиях аудиторной и самостоятельной работы студентов, *учебно-методическое обеспечение* (рекомендации для самостоятельной работы к каждому модулю упражнений, учебно-методическое пособие, аутентичные тексты и аудиоматериалы, тесты).

5. Сопоставление данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы в опытной и контрольной группах, свидетельствует об эффективности разработанной методики формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при изучении английского языка.

Перспективы исследования связаны с дальнейшей разработкой компонентов методики формирования слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку, совершенствованием приемов и форм работы над иноязычным произношением.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

Статьи в научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

1. *Иванова, Е.А.* Стратегии преодоления трудностей овладения слухопроизносительным навыком иноязычной речи / Н.Н. Сергеева, Е.А. Иванова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 163–166. (0,5 п.л./0,3 п.л.).

2. *Иванова, Е.А.* Классификация трудностей в овладении слухопроизносительным навыком студентами-лингвистами / Н.Н. Сергеева, Е.А. Иванова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 133–135. (0,4 п.л./0,2 п.л.).

3. *Иванова, Е.А.* Проблема формирования слухопроизносительного навыка студентов-лингвистов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2012. – № 6 (14). – URL: <http://sisp.nkras.ru/eissued/2012/> (0,5 п.л.).

Научные статьи в прочих изданиях:

4. *Иванова, Е.А.* Использование технических характеристик современных аудиосистем в обучении иноязычному произношению / А.В. Мархинина, И.П. Пальянов, Е.А. Иванова // Лингводидактические проблемы высшей шко-

лы : межвуз. сб. научн. тр. / Сургут. гос. ун-т. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2006. – С. 38–47. (0,4 п.л./0,2 п.л.).

5. *Иванова, Е.А.* Применение метода модульного структурирования в курсе преподавания практической фонетики английского языка / Е.А. Иванова // Лингводидактические проблемы высшей школы : межвуз. сб. научн. тр. Вып.2 / Сургут. гос. ун-т. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2006. – С. 35–39. (0,3 п.л.).

6. *Иванова, Е.А.* К вопросу о владении произносительным навыком выпускниками факультета лингвистики / Е.А. Иванова // Дискурс и коммуникация: лингвокультурологический и лингводидактический аспекты: сб. научн. тр. / Сургут. гос. ун-т. – Сургут: Издательский центр СурГУ, 2009. – С. 96–103. (0,4 п.л.).

7. *Иванова, Е.А.* Применение «Progress Diary» как формы рефлексии при формировании произносительного навыка у студентов-лингвистов / Е.А. Иванова // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам: опыт, стратегии, перспективы. : Сб. статей и матер. межвуз. науч.-практ. конф., Сургут / СурГПУ. – Вып. 8. – Сургут, 2009. – С. 64–68. (0,4 п.л.).

8. *Иванова, Е.А.* Teaching Strategies of Some English Stress Patterns for Linguistic Students / Е.А. Иванова // Современные подходы к преподаванию иностранных языков : Материалы междунар. науч.-практ. конф.. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2010. – С. 118–123. (0,3 п.л.).

9. *Иванова, Е.А.* Произносительные трудности как фактор нарушения коммуникации / Е.А. Иванова // Наука и образование: фундаментальные основы, технологии, инновации. – Ч. 3 : Сб. материалов междунар. науч. конф., Оренбург, 14–15 окт. 2010 г. – Оренбург: ИРК ГОУ ОГУ. 2010. – С. 109–112. (0,2 п.л.).

10. *Иванова, Е.А.* Стратегии преодоления трудностей организации самостоятельной работы студентов-лингвистов при овладении произносительным навыком / Е.А. Иванова // Иностранные языки сегодня – 2010: тенденции и перспективы в Российском образовании. : Матер. междунар. науч.-практ. конф., Сургут, 29 окт.–1 нояб. 2010 г. – Сургут, 2010. – С. 67–69. (0,2 п.л.).

11. *Иванова, Е.А.* Творчество как компонент обучения произношению / Е.А. Иванова // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации, переводоведения и методики преподавания иностранных языков. : Сб. научн. ст. и матер. междунар. конф. – Сургут: Издательский центр СурГУ, 2011. – С. 77–82. (0,3 п.л.).

12. *Иванова, Е.А.* К вопросу о стратегиях преодоления рефлексивных трудностей при овладении слухо-произносительным навыком студентами-лингвистами / Е.А. Иванова // Язык и культура: лингвистические, переводоведческие и лингводидактические аспекты : Сб.ст. III междунар. науч.-практ. конф. – Сургут: Издательский центр СурГУ, 2012. – С.179–174. (0,3 п.л.).

13. *Иванова Е.А.* Применение основных принципов обучения при формировании слухо-произносительного навыка у студентов-лингвистов // Актуальные проблемы современной науки. Всероссийская научно-практическая конференция. Вып.1. Т. 2. – Ставрополь, 2012. – С. 11–14.(0,2 п.л.).

Учебные пособия:

14. *Иванова, Е.А.* Improve Your Phonetics : практикум по фонет. англ. яз. для студ. I курса фак-та лингвистики / Е.А. Иванова. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2003. – 56 с. (2 п.л.).

15. *Иванова, Е.А.* Краткий англо-русский словарь фонетических терминов : метод. указ. для студ. I-II курсов фак-та лингвистики / Е.А. Иванова, И.П. Пальянов, М.Ю. Плетенёва. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2005. – 20 с. (1 п.л./0,4 п.л.).

16. *Иванова, Е.А.* Improve Your Pronunciation. Student's Book : учеб.-метод. пособие по практической фонетике для студ. фак-та лингвистики / Н.Н. Сергеева, Е.А. Иванова. – Сургут : ИЦ СурГУ, 2010. – 95 с. (4,7 п.л. / 2,4 п.л.).

17. *Иванова, Е.А.* Improve Your Pronunciation. Work Book : учеб.-метод. пособие по практической фонетике для студ. фак-та лингвистики / Н.Н. Сергеева, Е.А. Иванова. – Сургут : ИЦ СурГУ, 2010. – 35 с. (3,3 п.л./1,7 п.л.).